

Krystyna Duraj-Nowakowa*

WSPÓŁTWORZENIE WIEDZY MIĘDZY EWOLUCJĄ A REWOLUCJĄ EPISTEMOLOGII PEDAGOGICZNEJ

WSTĘP: INDYWIDUALNO-SPOŁECZNY RODOWÓD PASJI WSPÓŁTWORZENIA WIEDZY

Indywidualny rodowód zaciekawienia współtworzeniem wiedzy pedagogicznej pojmuję tu jako osobniczy proces, zindywidualizowany pasji, czyli nawet namiętnego przejścia się, pasji pochodzącej od konkretnej osoby, co wyrasta z niedosytu poznania (Kopaliński, 1989, s. 387). Zaś przez rodowód społeczny rozumiem tutaj konteksty literaturowe i konsytuacje potrzeb w pedagogii i naukach o edukacji, stawianych przez społeczeństwo, daną społeczność w jej globalnych środowiskach lub danej instytucji jako placówki oświatowo-szkolnej (Bokszański, 2007).

Mistrzowie i uczniowie nasi – w ich różnych skalach i aspektach – ich działania i publikacje pomagają nauczyć się wiele w kwestiach, jak odczytywać specyfikę i znaczenie pasji poznawczych. Ma to szczególne znaczenie w pedagogice i powszedniej edukacji, które są obszarami gromadzenia doświadczeń, ich roztrząsania i prób opisu w sprawozdaniach pobadawczych i z szansami na wdrażanie z nich wynikających rekomendacji zmian i usprawnień (Duraj-Nowakowa, 1996).

PRZESŁANIA EPISTEMOLOGICZNE JAKO WYZWANIA DLA WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI

Do obrazu współczesnej epistemologii pedagogiki trudno byłoby dotrzeć bez wykorzystania jej tradycji i dorobku, czyli wiedzy jako przedmiotu naszej uwagi. Pragnę tu zaprezentować, hołdując wielowiekowej tradycji nauki, taką optykę problemu tytułowego, jak to ujmował Sebastian Petrycy w Przydatkach do Ekonomiki Arystotelesowej:

Śluszenie zaprawdę filozofia, to jest mądrość, nazywana jest obrazem Bożem, jasnością rozumu, wodzem żywota, porządkiem życia, obyczajów źródłem, duszą praw, światłością ludzką, umiejętnością wszystkich rzeczy i kto ją ma, wszystko z nią ma, co człowiekowi, aby właśnie człowiekiem był, mieć potrzeba. (Petrycy, 1956)

* Akademia Ignatianum w Krakowie.

Panuje zgoda co do tego, że głównymi dyscyplinami filozofii sensu *stricto* są logika, metafizyka, pojmowana jako epistemologia i ontologia, oraz etyka. To dlatego współcześnie, także uwzględniając genezę, nie tylko niezręcznie, ale i wręcz niestosownie byłoby nasz tytułowy problem odrywać do tych korzeni filozoficznych.

Przypomnijmy zatem, że epistemologia zajmuje pośrednie miejsce między ogólną teorią poznania a naukami szczegółowymi, pozwala uchwycić zawiązki między teorią a metodologią. Ogólną metodologię nauk empirycznych rozumiem w znaczeniu zaprojektowanym przez znawcę (Wójcicki, 1974) jako naukę obejmującą teorie empiryczne i ich związki z rzeczywistością, a w szczególności: języki tych teorii, ich zdania i twierdzenia empiryczne uznawane za prawdziwe, hipotezy do empirycznej weryfikacji, metody pomiarów badanych przedmiotów poznania i zasięg konstruowanych teorii (Pabis, 1985).

Natomiast metodologie empiryczne nauk szczegółowych zajmują się pojęciami oraz procedurami prawidłowego postępowania, właściwymi konkretnym, empirycznym naukom. Metodologie nauk szczegółowych są zatem ściśle związane z konkretnymi szczegółowszymi naukami empirycznymi, do których należą nauki przyrodnicze i techniczne, ale do których zalicza się niekiedy także nasze nauki humanistyczne i społeczne. Mimo iż zawierają one niektóre informacje i prawidłowości właściwe metodologii ogólnej, to metodologie nauk szczegółowych nie są działaniami metodologii ogólnej, lecz należą już do działań macierzystych nauk szczegółowych (Wójcicki, 1977). Nie inaczej więc rzecz się ma i z metodologią szczegółową naszych nauk czy dyscyplin pedagogicznych (Duraj-Nowakowa, 1997).

Przechodząc na grunt jednej z nauk, tu pedagogiki, celowe będzie zatrzymanie uwagi najpierw na nauce w ogólności, w której cztery metody poznania w niej dominują, a to: tradycyjna, autorytarna i intuicyjna (nazwana też a priori) oraz naukowa. Takie strukturyzowanie określa i rodowód, i funkcje (tu i dalej będziemy przez funkcje rozumieć – zgodnie z systemologicznym ujęciem obie ich grupy – pierwsza to przyczyny, uwarunkowania, czynności, zaś druga – skutki, następstwa, konsekwencje danego zjawiska, osoby, kwestii jego podmiotów i przedmiotów poznania i działań), a nie tylko odmiany nauki. Przy czym podkreślane są zwykle dwa ujęcia nauki: statyczne – jako czynności systematyzacji informacji o świecie (efekty poznania, czyli wiedza) – i dynamiczne, jako czynności wykonywane przez uczonych (proces poznania). Pierwszym z tych znaczeń odpowiada znajdowanie wyrażen tych rezultatów głównie w teoriach, prawach i hipotezach, jeśli każdą teorię rozumieć za splot tez, tzn. spostrzeżeń, twierdzeń, prawidłowości i praw oraz hipotez. Dodajmy w kwestii drugiej, iż powszechnie przyjmuje się, że metody naukowe, owe czynności wykonywane przez naukowców, mają trojaki status: logiczny, posiadają też walory epistemologiczne i zarazem siłę retoryczną (Duraj-Nowakowa, 2005).

Już od międzywojnia (Ossowski, 1967, s. 71-83) naukoznawstwo występuje w dwóch zasadniczych wariantach, a to epistemologicznym, zwanym epistemologią pragmatyczną i antropologicznym (Kotarbiński, 1969). Epistemologiczny wariant naukoznawstwa obejmuje naukę traktowaną jako droga poznawania rzeczywistości.

Określenie *droga* sugerowałoby włączenie w taką interpretację także zjawiska metodologii, zaś wariant antropologiczny epistemologii oznacza naukę będącą sferą ludzkiej działalności. Oba te warianty upoważniają transfer naukoznawstwa na grunt epistemologii jako jednej z dwóch gałęzi tego naukoznawstwa. Naukoznawstwo często tradycyjnie porozdzielane bywa w piśmiennictwie w zależności od czterech aspektów: 1) filozofia nauki, 2) psychologia nauki, 3) socjologia nauki i 4) zagadnienia praktyczno-organizacyjne. O ile filozofia nauki obejmuje się pojęcia i klasyfikacje oraz metodologię ogólną, o tyle psychologii nauki podlega analiza twórczości naukowej i czynności badawczych oraz osób/osobowości pracowników nauk. Socjologię nauki wiążemy zwykle z życiem ekonomicznym, społecznym i kulturowym ludzi. Zagadnienia praktyczno-organizacyjne ogniskują się wokół organizacji instytucji nauki, zastosowania wyników teoretycznych w praktyce oraz prawodawstwa naukowego.

Wyraźnie brakuje tu pedagogiki czy węższej dydaktyki nauki jako piątego aspektu naukoznawstwa. Przy tym ów brak jest rozpoznawalny tak w swej istocie, jak i komponentach oraz funkcjach. Brak ten jest jednocześnie – przypuszczać wolno – przyczyną i skutkiem pedagogiki niedocenianej jako nauka i jednocześnie przyczyn jej niedorozwoju (czy tylko zaniżonej jej samooceny?). Jeśli personifikować tę dyscyplinę, myśląc o grupie specjalistów, którzy ją uprawiają, czym powinna zajmować się pedagogika nauki? To zależy od jej definicji, od jej istoty i treści, rodzajów, struktury i funkcji. A w tych kontekstach definicje pedagogiki wciąż nie są uzgodnione, a lista różnic (rozbieżności) sięga nader odległych granic. Wynikałaby stąd uzasadniona konkluzja ze względów naukoznawczych, iż samoświadomość pedagogiki wciąż czeka na określenie w kontekstach tak nadrzędnych jak: epistemologiczny, metodologiczny i ontologiczny (Duraj-Nowakowa, 1997).

Za wzorcowy przykład połączenia psychologii i epistemologii filozoficznej służyła epistemologia genetyczna Piageta (Piaget, 1972). W psychologii z jednej strony jej problemy uległy epistemologizacji, a z drugiej strony problemy epistemologii zaczęły być rozważane i badane jej metodami, tj. eksperymentalnie (por. koncepcje kontynuatorów Piageta: J. Brunera, H. Wernera, szkoły Wygotskiego, H. Witkina, M. Cole'a). Ten przykład rozwoju obu dyscyplin dzięki symbiozie jest wyrazem ogólniejszej tendencji do epistemologizacji w ogóle nauk o człowieku, zatem i pedagogiki. Wiedza o świecie i samym człowieku, a także sposób jej zdobywania należą do podstawowych czynników kształtujących formy życia społecznego, kulturę i psychikę itp. (Duraj-Nowakowa, 2009).

W naukoznawstwie znane są cztery fazy, a to: 1) rozwojowa przez odwoływanie się do ogólnych zasad filozoficznych, 2) odkrywcza przez nowe, obiektywne i powtarzalne obserwacje, 3) przełomowa, kiedy nowe idee napotykają opór i 4) faza klasyczna, która polega na zastyganiu nowej teorii w abstrakcyjnej formie (Ziman, 1969). Pozostaje współczesne wyzwanie pod adresem pedagogiki, jak się do niej ma ta klasyfikacja faz rozwoju nauki w odniesieniu, która faza i w jakim stopniu oraz zakresie jest do zidentyfikowania? Czy wobec tego analogicznie do klasyfikacji fachowca (Madsen, 1980) pedagogów współczesnych można by

podzielić na specjalistów *antyteoretycznych*, *monoteoretycznych*, *eklektycznych* i *teoretyków integrujących*?

Filozofia podejmuje spór o granice poznania naukowego jako prolegomena do epistemologii (Jadacki, 1985). Granice poznania wyznacza zaś nie tylko ich istota, lecz również źródła tegoż poznania. W tym pytaniu immanentnie zawiera się dalej i pytanie o metody poznania, które tu pozostawmy na uboczu. Oto uważa się niekiedy, iż jedynym źródłem poznania jest jedno spośród czterech: 1) doświadczenie (empiryzm), tzn. doznawanie i samoogląd (sensualizm), 2) doznawanie (ekstraspektywizm), 3) samoogląd (introspektywizm) lub 4) intelektualizm.

Pedagogice jednak przydałoby się bardziej wyspecyfikowane pojmowanie źródeł poznania, które tu proponujemy dalej (za: Jadacki, 1985). Oto stanowić je może: 1) doznawanie (Kantowskim czystym rozumem?), tj. odbieranie wrażeń, np. bólu; 2) zapamiętywanie, tj. utrwalanie śladów pamięciowych, np. pamiętanie czyjegoś wyglądu; 3) wyobrażanie sobie, tzn. tworzenie przedstawień zjawisk; 4) rozumienie, tj. uchwytowanie sensu pojęć; 5) sążenie, tj. żywienie przeświadczeń; 6) wnioskowanie, tzn. wysuwanie wniosków; 7) samoogląd, czyli śledzenie własnych przeżyć; 8) wgląd, tzn. śledzenie istoty rzeczy; 9) wycucie, tj. śledzenie wartości rzeczy; 10) wczucie, tj. śledzenie cudzych przeżyć; 11) objawienie, czyli wyłanianie prawd wiecznych (Duraj-Nowakowa, 2005).

Nazwane źródła poznania mają, podkreślmy, cechy przeżyć poznawczych i jako takie powinny koncentrować większą uwagę pedagogów, dla których podstawowy cel i metoda poznania mają walory dydaktyczno-wychowawcze; nawet podkreśla to nazwa (zgoda, iż tautologiczna) *eksperyment kształtujący (formujący)*.

POZNAWANIE NAUKOWE A ZDROWOROZSĄDKOWE (POTOCZNE?)

Według naszego stanu wiedzy uwzględnianie wyliczonych i (lapidarnie tylko) scharakteryzowanych źródeł poznania zawiera resursy niedocenianych możliwości poznawczych w pedagogice i przez pedagogikę.

Model poznania uwarunkowany jest naturą rzeczywistości. Jeżeli rzeczywistość ujmujemy się jako zbiór obiektów naukowych, to wówczas trzeba także przyjąć epistemologiczny model poznania uwarunkowany strukturą obiektów teoretycznych. Jeżeli traktować ową rzeczywistość jako zbiór przedmiotów praktyki społecznej, to wówczas należy się zgodzić również z tym, że to praktyka determinuje epistemologiczny model poznania. Wynika więc z tego, że zawartość (istota i treści) w naszym systemologicznym schemacie logiczno-strukturalnym wiedzy naukowej jest ograniczona dwojako: praktycznie przez przedmioty praktyki, względnie teoretycznie, tzn. przez obiekty teoretyczne. Na danym etapie rozwoju poznania uzyskana wiedza może być całkowicie nieefektywna, ale nie oznacza to, że jest ona fałszywa lub nie jest wiedzą odpowiadającą obiektywnej prawdzie.

Kryterium wartości wiedzy nie jest oczywiście tożsame z kryterium jego prawdziwości. Dana teoria może być zgodna z praktyką, ale pod względem swej efektywności praktycznej jej wartość może być znikoma. Dwa są co najmniej sposoby wartościowania rezultatów poznawczych: jeden wiąże się tradycyjnie z koncepcją ich prawdziwości, drugi – z ich praktyczną efektywnością. W pierwszym przypadku chodzi o wykazanie zgodności obranej formy konkretnego poznania z modelem epistemologicznym. Natomiast w drugim przypadku chodzi o walor instrumentalny wiedzy wobec praktyki, która determinuje określoną historycznie strukturę rzeczywistości społeczno-praktycznej. Jeżeli w pierwszym przypadku ustala się stosunek danej formy poznania do rzeczywistości uwarunkowanej praktycznie, to w drugim przypadku określa się stosunek danej konkretnej formy poznania bezpośrednio do praktyki ze względu na jej efektywność (Dziamski, 1981; Duraj-Nowakowa, 2016a).

Nauka jest wiedzą uporządkowaną, wewnętrznie spójną, pozostaje warunkiem jej rozwoju. Naukę cechuje sposób zdobywania wiadomości, ich systematyczny dobór, planowość, metodyczność, sposoby uzasadnień. Termin *nauka* jest rozumiany jako działalność uczonych, a więc jako pewien rodzaj procesu badawczego, lub jako intelektualny produkt takiej działalności, kiedy podaje ogół wiadomości o każdym przedmiocie według zasad teoretycznych. Nauka – zdaniem Nagla (1970) – rodzi się z dążenia do uzyskania wyjaśnień systematycznych, a równocześnie podlegających kontroli na podstawie danych; i właśnie specyficznym celem nauki jest organizacja i klasyfikacja wiedzy w oparciu o zasady wyjaśniające. Mówiąc dokładniej, nauki dążą do odkrycia i sformułowania w ogólnych terminach warunków, w jakich zachodzą zdarzenia różnego typu, przy czym ustalenie takich warunków determinujących jest wyjaśnieniem odpowiednich zdarzeń (Ajdukiewicz, 1974).

Nauki dzielimy na nauki dedukcyjne i na nauki empiryczne, w zależności od sposobu wyjaśnienia nie znanych nam jeszcze lub niedostatecznie poznanych faktów. Naukami dedukcyjnymi – przypomnijmy – są takie nauki, w których nowe zdania uzyskujemy za pomocą reguł wnioskowania dedukcyjnego z aksjomatów lub twierdzeń pierwotnych.

Zaś naukami empirycznymi są te nauki, w których za nowe zdania prawdziwe mogą być uważane albo zdania wywnioskowane dedukcyjnie ze zbioru zdań prawdziwych lub uznawanych za prawdziwe w danej teorii, zatem identycznie jak w naukach dedukcyjnych, albo zdania uzyskane indukcyjnie, jako uogólnienia zdań obserwacyjnych (sposstrzeżeniowych) będących rezultatami przeprowadzonych pomiarów podczas badań danego empirycznego systemu. Nowe zdania każdej z nauk empirycznych powinny być ponadto poddane empirycznemu sprawdzeniu. Wiedzę ludzką zrodziły potrzeby praktyki, stąd związek między nimi musi być stale aktualny i to tym silniejszy, im wyższy poziom osiąga nauka i praktyka. Jednak wiedza naukowa rozwija się pod wpływem nagromadzenia materiału myślowego, nawet i tego, który nie podlega zapotrzebowaniu (Duraj-Nowakowa, 2016b).

Skoro przedmiotem metodologii nauk empirycznych są metody badań naukowych i nauka o strukturze nauki, to istnieje ścisły związek między metodologią nauk empirycznych a wiedzą.

Nie jest naszym zamiarem, podobnie jak to miało miejsce w przypadku metodologii nauk, formułowanie definicji terminu wiedza. Znaczenie tego terminu postaramy się, w takim jego rozumieniu, jakie nam będzie potrzebne, wyjaśnić opisowo. Obecnie przyjmijmy, że wiedza zawiera informacje będące odpowiedziami na pytanie *dlaczego jest tak, jak obserwujemy, że jest?* oraz na inne pytanie *jak (najlepiej) zrealizować dane przedsięwzięcie?*. Odpowiedzi na pytanie pierwsze dostarcza nam wiedza naukowa, a na pytanie drugie – wiedza zdroworozsądkowa lub wiedza utylitarna. Wiedza zdroworozsądkowa dostarcza na drugie z interesujących nas pytań odpowiedzi nie popartych żadnym doświadczeniem naukowym. Wiedza utylitarna zaś dostarcza na to pytanie odpowiedzi przez naukę uzasadnionych. (Pabis, 1985)

Terminy *wiedza naukowa* i *wiedza zdroworozsądkowa* są tu używane w myśl rozważań E. Nagła (1970). Zgodnie z poglądem tego autora, wiedzę naukową charakteryzuje:

- dążenie do uzyskania systematycznych wyjaśnień (badanych prawidłowości) podlegających równocześnie kontrolowaniu;
- ujawnianie systematycznych związków między zdaniami zawierającymi informacje wiedzy zdroworozsądkowej;
- określenie granic błędów lub dopuszczalnych odchyłek między faktami przewidywanymi na podstawie teorii a faktami będącymi wynikami obserwacji lub eksperymentów naturalnych;
- większa łatwość obalania (falsyfikacji) twierdzeń wiedzy naukowej niż przekonań (poglądów) wiedzy zdroworozsądkowej;
- znacznie większy stopień abstrakcji twierdzeń i precyzji ich funkcjonowania – dotyczy to zarówno wyjaśnień faktów szczegółowych, jak też uogólnień właściwych nauce – niż ma to miejsce w przypadku wiedzy zdroworozsądkowej;
- formułowanie wniosków na podstawie metod badań naukowych.

Z kolei, zdaniem Nagła (1970) – zob. też Duraj-Nowakowa (2009); wiedzę zdroworozsądkową charakteryzują:

- znaczna nieokreśloność przejawiająca się:
 - nieostrością terminów, co nie pozwala na precyzyjne odróżnienie przedmiotów denotowanych przez dany termin od tych, które nie są jego desygnatami,
 - brakiem precyzji w charakteryzowaniu różnic między przedmiotami oznaczanymi przez terminy wiedzy zdroworozsądkowej (co wynika w znacznym stopniu z braku odpowiednio sprecyzowanych miar w tej wiedzy);
- sądy i poglądy wiedzy zdroworozsądkowej nie wyjaśniają zazwyczaj, *dlaczego jest tak, że...*, a jeżeli podają takie wyjaśnienia, to nie są one oparte na metodzie naukowej;
- brak kontroli poglądów wiedzy zdroworozsądkowej metodami stosowanymi

do kontroli twierdzeń (lub innych zdań prawdziwych lub uznawanych za prawdziwe) wiedzy naukowej.

Poglądy z zakresu wiedzy zdroworozsądkowej nie zawsze mają niewielki stopień prawdziwości. Wiele takich poglądów jest od bardzo dawnych czasów zaakceptowanych powszechnie jako poglądy całkowicie oczywiste na podstawie subiektywnego przeświadczenia akceptujących je osób o ich prawdziwości lub – co jest ważne – o ich praktycznej przydatności. Wiedza zdroworozsądkowa ma zdecydowanie pragmatyczny charakter. Jej przydatność praktyczna może być znacznie powiększona dzięki pomocy nauki, która może przekształcić poglądy wiedzy zdroworozsądkowej w naukowo uzasadnione zdania prawdziwe lub wysoce prawdopodobne zdania naukowej wiedzy utylitarnej, a tym samym wzmacniać efektywność praktycznej działalności człowieka. W odróżnieniu bowiem od działań podejmowanych na podstawie wiedzy zdroworozsądkowej działania oparte na wiedzy utylitarnej, a więc uzasadnione naukowo, cechuje nie tylko mniejsza możliwość popełnienia błędów, lecz także możliwość optymalizowania działań ze względu na wybrane kryteria.

WIEDZA NAUKOWA

Powracając do znaczenia terminu wiedza, możemy ją rozumieć jako uporządkowany zbiór informacji wytworzonych przez człowieka w wyniku jego związków z przyrodą lub systemami abstrakcyjnymi, jakie sam tworzy. Z punktu widzenia metodologii nauk empirycznych interesuje nas głównie wiedza naukowa, której atrybutem jest gromadzenie specjalnego rodzaju informacji, informacji poznawczych oraz takich innych informacji, jakie są konsekwencjami wynikającymi logicznie z posiadanych już informacji poznawczych. Informacje takie, aby mogły być uznane za informacje wiedzy naukowej, muszą być uprzednio rozumowo i empirycznie uzasadnione przez naukę (Pabis, 1985).

Rozróżnianie pojęć nauki i wiedzy pozwala przystąpić do pojęcia epistemologii pragmatycznej, zwanej też naukoznawstwem, które rozumiemy jako kategorię myślenia nadającą nauce określony kierunek. Jest to więc wiedza o nauce i wyraża się oddziaływaniem na kierunki badań. Naukoznawstwo pozwala na szeroki horyzont patrzenia na rzeczywistość materialną i niematerialną; jako integrator badań szczegółowych, specjalistycznych umożliwia poznanie; dalej – pozwala na syntezę wiedzy i na ocenę generalną oraz umożliwia jej wykorzystanie.

W czasach, kiedy masowa specjalizacja w dziedzinie nauki osiągnęła wielkie rozmiary, pojawiają się nowe problemy. Masowa wynalazczość przerasta granice jej przyswajalności w praktyce. Tworzą się odłogi postępowej myśli ludzkiej i to jeszcze zanim wyniki zdolają się ujawnić. Często w ramach jednej dyscypliny powstają specjaliści, którzy uprawiając swój wąski zagon, nie dostrzegają innych. Specjalizacja może osłabić zainteresowanie całością, jak przestrzegają od dawna systemolodzy (von Bertalanffy, 1984).

Rozwój nauki nie zawsze idzie w parze z życiem. Nauki praktyczne, czyli wiedza o umiejętnościach, nie mogą istnieć bez nauk teoretycznych, bowiem to one formułują prawa, które nauki stosują w opisach i sugerują, jak je wdrażać praktycznie. Dla nauki praktyka ma przecież aż trojakić znaczenie: zapładniające, lustrujące, ale i weryfikujące. Zaś dla praktyki (działalności profesjonalnej, zawodowej czy tzw. życiowej) ważne jest posiadanie skutecznych przepisów działania, a nie ich uzasadnianie, co stanowi obszar nauki, powiedzmy tautologicznie – teoretycznej.

Nowe zastosowania nauki polegają na przekształceniu poznanych przez naukę obiektywnych praw o otaczającym nas świecie na odpowiednie normy i przepisy skutecznego działania praktycznego przy szerokim użyciu metody naukowej. Istotnymi nowymi elementami są posługiwanie się metodą naukową w działaniu praktycznym i intensywne prace nad przetłumaczeniem obiektywnych prac naukowych na najbardziej korzystne dla człowieka normy i przepisy praktycznego działania (Pytkowski, 1981; Duraj-Nowakowa, 2009).

Rozpraszenie i jego przeciwieństwo – koncentrację w procesie i rezultatach poznania Pascal ujmuje słowami: „przeciwieństwo prawdy nie jest błędem, lecz inną prawdą”. Osobowość Pascala nie tyle zafascynowała uczonych (np. Morin, 1977), że określają ją jako rezultat i zwierciadło sprzeczności nowożytnej kultury europejskiej. Pascal okazał się jednocześnie człowiekiem racjonalnym i religijnym, sceptykiem i mistykiem. Jeżeli używał rozumu, to po to, aby poznać jego granice. Nam zaś się tylko wydaje, że jesteśmy racjonalni. Rozum jest mitem, zaś sama racjonalizacja jest nawet swego rodzaju delirium (Kemeny, 1967):

Nasze szaleństwo, nasza demens, to właśnie racjonalizacja, to ciągłe pragnienie porządkowania, klasyfikowania, redukcji, gdzie skupia antropologię, socjologię, biologię i epistemologię, budując się przeciw ciasnemu racjonalizmowi w nauce. (Morin, 1977)

Walcząc z mitem rozumu, tenże Morin buntuje się przeciwko pozytywizmowi. Epistemologia pozytywistyczna już się przeżyła. Jej trzy główne zasady: porządek, demarkacja i nieuznawanie prawd przeciwstawnych nie są w stanie objąć nieskończenie skomplikowanej rzeczywistości. Człowiek i świat ciągle są badane w odseparowanych fragmentach. Dyscyplinarny podział sprawia, że nasza wiedza pozbawiona jest szerszego kontekstu. Panowanie specjalistów i ekspertów powoduje rozwój ślepej inteligencji, która zagraża ludzkości. Skąd też wynikało zapotrzebowanie na rewolucyjną zmianę w nauce, tą zmianą okazał się paradygmat systemowy.

Trzy zasady wiedzy formułuje Morin (1977): po pierwsze, musi ona połączyć rozmaite *wiedze podzielone*. Po drugie, musi być oparta na akceptacji istnienia prawd przeciwstawnych. Po trzecie, musi być integralną częścią ogólnego procesu życia.

ZAKOŃCZENIE: EPISTEMOLOGICZNE REFLEKSJE NAD RACJONALNOŚCIĄ POZNAWANIA

Zwróćmy jeszcze uwagę na racjonalność poznania, która urasta do rangi znacznego problemu humanistyki. Krytyczni racjonałiści i cały współczesny nurt scjentyzmu odrzucają dialektyczne koncepcje poznania. Dialektyczne koncepcje poznania i nauki odrzucane są jako metafizyczne, tj. nieuzasadnione w myśl Kantowskich kryteriów teoretyczności (Gołaszewska, 1987).

Powrót do Kanta odbywa się w wersji instrumentalistycznej (ściśle Kantowskiej z ducha) i realistycznej (naiwnej: dogmatycznie scjencyjnej lub umiarkowanie scjencyjnej). Racjonalność staje się kwestią metodologiczną, a nauka – wcieleniem rozumu, który – znów jako Kantowski czysty rozum – rządzi się swymi własnymi prawami i sam zna swoje granice.

Koncepcje ponadczasowej żelaznej logiki poznania naukowego, ahistorycznej racjonalności reguł metodologicznych, dotyczą jednak o problem konwencjonalnego charakteru tych reguł. Kwestii obowiązywania reguł metodologicznych Popper nie potrafił rozwiązać inaczej, jak przyznać im arbitralność sankcjonowaną zgodą autorytetów naukowych. Filozofia nauki zajmująca się *racjonalną rekonstrukcją* rozwoju nauki napotyka na ten problem nadal, stale. Zaczyna więc optować za racjonalnością historycznie zmienną i poszukiwać wyjaśnienia zmienności metodologicznych standardów w kontekście społecznym nauki (Popper, 1999).

Kuhnowskie proweniencje historyczne, relatywistyczne kierunki filozofii nauki prowadzą w ten sam sposób do orientacji skłaniającej się ku socjologii wiedzy, której przekazana zostaje refleksja nad nauką jako faktem społecznym (Kuhn, 1985; Pałubicka, 1985). Socjologia wiedzy jako dyscyplina empiryczna nieuchronnie wiedzie do relatywizmu poznawczego w postaci pluralizmu racjonalności jako relatywizmu kulturowego. Poszukując inwariantów racjonalności, socjologia sięga więc po perspektywę antropologii społecznej, a socjologia wiedzy, przez antropologię wiedzy, staje się archeologią tej wiedzy odsłaniającą najgłębsze pokłady w strukturze racjonalności, jej archetypy (Pietruska-Madej, 1980; Ziman, 1969). Uwzględnijmy te prawidłowości myślenia naukowego jako owocne także w pedagogice.

Dlatego można konkludować, że wciąż krzepko i często niebezzasadnie trzyma się pozytywistyczna epistemologia poznania pedagogicznego, ale i zarazem mobilizuje do zmiany przyjmowanej strategii badań w rozpięciu między jej ewolucją w ilościowym postpozytywizmie a rewolucją (v. swobodą?) w modernizmie i postmodernizmie, między scjentyzmem a strategiami mieszanymi lub jakościowymi w naszej dyscyplinie nauk o edukacji.

LITERATURA

- Ajdukiewicz, K. (1974). *Logika pragmatyczna*. Warszawa.
- Boksański, Z. (2007). *Indywidualizm a zmiana społeczna. Polacy wobec nowoczesności. Raport z badań*. Warszawa.
- Duraj-Nowakowa, K. (1996). *Procedura modelowania systemowego w dydaktyce*. Kraków.
- Duraj-Nowakowa, K. (1997). *Modelowanie systemowe w pedagogice*. Kraków.
- Duraj-Nowakowa, K. (2005). *Źródła podejść do pedagogiki: zarys problemów*. Kielce.
- Duraj-Nowakowa, K. (2009). *Podejścia całościowe do pedagogiki: wybór*. Rzeszów.
- Duraj-Nowakowa, K. (2016 a). *Pedeutologia: implikacje – dylematy – konteksty*. Kraków.
- Duraj-Nowakowa, K. (2016 b). *Tropy myślenia o synergii w działalności nauczycieli akademickich*. Kraków.
- Dziamski, S. (red.). (1981). *Aksjologia, estetyka, etyka*. Poznań.
- Gołaszewska, M. (1987). *W poszukiwaniu porządku świata*. Warszawa.
- Jadacki, J.J. (1985). *Spór o granice poznania*. Warszawa.
- Kemeny, J.G. (1967). *Nauka o oczach filozofa*. Warszawa.
- Kopaliński, W. (1989). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa.
- Kotarbiński, T. (1969). *Zagadnienia metodologii nauk praktycznych*. Warszawa.
- Kuhn, T.S. (1985). *Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*. Warszawa.
- Madsen, K.B. (1980). *Współczesne teorie motywacji. Naukoznawcza analiza porównawcza*. Warszawa.
- Morin, E. (1977). *Zagubiony paradygmat: natura ludzka*. Warszawa.
- Nagel, E. (1970). *Struktura nauki. Zagadnienia logiki wyjaśnień naukowych*. Warszawa.
- Pabis, S. (1985). *Metodologia i metody nauk empirycznych*. Warszawa.
- Pałubicka, A. (1985). *Orientacje epistemologiczne a rozwój nauki*. Warszawa.
- Petrycy, S. (1956). Pisma wybrane: Przydatki do Ekonomiki i Polityki Arystotelesowej. W W. Wąsik (oprac.) *Biblioteka klasyków filozofii. Pisarze polscy. Tom II*. Kraków.
- Piaget, J. (1972). *Strukturalizm*. Warszawa.
- Piaget, J. (1977). *Psychologia i epistemologia*. Warszawa.
- Pietruska-Madej, E. (1980). *W poszukiwaniu praw rozwoju nauki*. Warszawa.
- Popper, K.R. (1999). *Spółczesność otwarte i jego wrogowie*. Warszawa.
- Pytkowski, W. (1981). *Organizacja badań i ocena prac naukowych*. Warszawa.
- Ossowski, S. (1967). *O nauce*. W S. Ossowski, *Dzieła*. Warszawa.

Wójcicki, R. (1974). *Metodologia formalna nauk empirycznych: podstawowe pojęcia z zagadnienia*. Warszawa.

von Bertalanffy, L. (1984). *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania*. Warszawa.

Wójcicki, R. (1977). *Wykłady z metodologii nauk*. Warszawa.

Ziman, J.W. (1969). *Spółczesność nauki*. Warszawa.

WSPÓŁTWORZENIE WIEDZY MIĘDZY EWOLUCJĄ A REWOLUCJĄ EPISTEMOLOGII PEDAGOGICZNEJ

Słowa kluczowe: epistemologiczne założenia pedagogiki, poznanie naukowe, poznanie potoczne, wiedza naukowa, współtworzenie wiedzy pedagogicznej, strategia scjencyczna, jakościowa i mieszana

Streszczenie: Rozważając trudności epistemologiczne współczesnej pedagogiki, myślimy o celu recepcji i współtworzeniu wiedzy. W wyniku literaturowego studium przypadku współtworzenie wiedzy rozumiem jako epistemologię jej pojmowania między ewolucją a rewolucją przyjmowanych przesłanek filozoficzno-metodologicznych i rzeczowych w poznawaniu zjawisk pedagogicznych. W efekcie analiz materiałów rozwijamy kilka tez dotyczących: indywidualno-społecznego rodowodu współtworzenia wiedzy pedagogicznej, przesłań epistemologicznych dla współczesnej pedagogiki, poznania naukowego a *zdroworozsądkowego* (potocznego) oraz wiedzy naukowej. W konkluzjach przedstawiono epistemologiczne refleksje nad racjonalnością poznania.

CO-CREATION OF KNOWLEDGE BETWEEN THE EVOLUTION AND REVOLUTION OF PEDAGOGIC EPISTEMOLOGY

Keywords: epistemological assumptions of pedagogy; scientific cognition, common sense cognition; co-creation of pedagogic knowledge, scientific, qualitative and mixed strategies

Abstract: When considering the epistemological difficulties of contemporary pedagogy, we think about the objective of the reception and co-creation of knowledge. As a result of the literature case study, I have recognized the co-creation of knowledge as the epistemology of its comprehension between the evolution and revolution of the accepted philosophical, methodological, and factual premises in the cognition of pedagogic phenomena. As a result of the analyses of materials several theses are being developed regarding: the individual and social pedigree of co-creation of pedagogic knowledge, epistemological messages for contemporary pedagogy, scientific cognition versus *commonsense* cognition (common?) and scientific knowledge. The author concludes with epistemological reflections on the rationality of cognition.